

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Produzindo Revistas de Época em Sala de Aula:
Relatos de uma Pesquisa-Ação no Ensino de História

LYDIANE DE PAULA

BRASÍLIA- DF

2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**Produzindo Revistas de Época em Sala de Aula:
Relatos de uma Pesquisa-Ação no Ensino de História**

LYDIANE DE PAULA

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em História.

Orientadora: Dra. Susane Rodrigues de Oliveira (UnB)

Brasília- DF

2015

LYDIANE DE PAULA

Produzindo Revistas de Época em Sala de Aula: Relatos de uma Pesquisa-Ação no Ensino de História

Monografia apresentada ao Instituto de Ciências Humanas, Curso de Licenciatura em História, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a sua conclusão.

Brasília/DF, ____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.a. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira

1ª Examinador Prof. Dr. Itamar Freitas

2ª Examinadora Prof.a Dra. Ana Catarina Zema de Resende

RESUMO

Este trabalho monográfico apresenta os resultados de uma pesquisa-ação realizada no ensino de história com o objetivo de contribuir para formação do pensamento histórico crítico e reflexivo de estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Goiás, tendo em vista a formação escolar para a cidadania. Os objetivos específicos desta pesquisa foram os seguintes: planejar e aplicar um plano de aula em uma turma de Ensino Fundamental, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas de pesquisa, interpretação e produção de conhecimentos durante as aulas de história; analisar e avaliar os resultados da aplicação deste plano de aula (intervenção pedagógica); e refletir sobre a importância das atividades desenvolvidas durante a aula na formação do estudante para o exercício da cidadania crítica. O plano de ação pedagógica envolveu os estudantes em atividades de pesquisas na internet e produção de revistas de época sobre temas de história contemporânea.

Palavras-Chave: pesquisa-ação, revistas, internet, ensino de história, cidadania.

ABSTRACT

This monograph presents the results of an action research conducted on history teaching in order to contribute to the formation of critical historical thinking and reflective students in a class of 9th grade of elementary school of a school of Goiás, with a view to school education for citizenship. The specific objectives of this research were: to plan and implement a lesson plan on an elementary school class, for the development of educational activities of research, interpretation and production of knowledge during history lessons; analyze and evaluate the results of applying this lesson plan (educational intervention); and reflect on the importance of the activities performed during class on student training for the exercise of critical citizenship. The pedagogical action plan involving students in research activities on the internet and production time of magazines on contemporary history topics.

Keywords: action research, magazines, internet, history education, citizenship.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Capa da Revista de época do Grupo A: "Manchete dos Aliados".	30
FIGURA 2- Capa da Revista de época: Diário Soviético	35
FIGURA 3- Capa da Revista de época: "Gazeta Russa".	41
FIGURA 4 - Reportagem da "Gazeta Russa"	41
FIGURA 5- Entrevista da Revista "Gazeta Russa"	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
 CAPÍTULO 1 – Referencial Teórico e Metodológico da Pesquisa	11
1.1 Pesquisa-Ação: Características e Procedimentos	11
1.2 Definição do Problema	14
1.3 Pesquisa Preliminar	14
1.4 A Internet no Ensino de História	21
1.5 Plano de Ação: Objetivos e Aplicação	24
 CAPÍTULO 2 – Resultados da Ação Pedagógica: Pesquisa na Internet e Produção de Revistas de Época	30
2.1 Grupo A: Segunda Guerra Mundial	30
2.2 Grupo B: Guerra Fria	35
2.3 Grupo C: Revolução Russa	39
2.4 Reflexões sobre a Pesquisa-Ação no Ensino de História	43
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico apresenta os resultados de uma pesquisa-ação realizada no ensino de história com o objetivo de contribuir na formação do pensamento histórico crítico e reflexivo de estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Goiás, tendo em vista a formação escolar para a cidadania. Os objetivos específicos desta pesquisa foram os seguintes: planejar e aplicar um plano de aula em uma turma de Ensino Fundamental, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas de pesquisa, interpretação e produção de conhecimentos durante as aulas de história; analisar e avaliar os resultados da aplicação deste plano de aula (intervenção pedagógica); e refletir sobre a importância das atividades desenvolvidas durante a aula na formação do estudante para o exercício da cidadania crítica.

A pesquisa-ação trabalha teoria e prática simultaneamente, gerando uma pesquisa mais condizente e colaborativa com o contexto investigado. Trata-se de uma pesquisa na qual o pesquisador coloca em ação um plano de intervenção nos problemas e/ou desafios detectados no próprio ambiente de investigação. Este trabalho de pesquisa se baseou no modelo de pesquisa-ação proposto por Guido Irineu Engel (2000, p. 181-191). Tal proposta possuiu oito fases de ações: a definição de um problema, a pesquisa preliminar, a hipótese, o desenvolvimento de um plano de ação, a implementação de um plano de ação, a coleta de dados para avaliação dos efeitos implementação do plano de ação e a avaliação do plano de intervenção. Desse modo, a pesquisa-ação é composta por um ciclo que se inicia com a identificação de um problema relevante dentro do próprio contexto a ser investigado. Após a identificação do problema o pesquisador desenvolve um estudo e planejamento de uma solução para este problema. Em seguida, o planejamento é posto em prática no próprio ambiente investigado. Ao final, o pesquisador avalia os resultados desta intervenção. Após a avaliação o pesquisador pode também retornar à intervenção com o intuito de aprimorar os resultados obtidos na prática. Trata-se de um trabalho sistemático e empírico, voltado para a solução de conflitos sociais.

A pesquisa-ação no ambiente escolar pode auxiliar o professor a lidar com problemas do dia-a-dia na escola. Por meio dela ,podemos identificar os problemas, pensar em soluções estratégicas, aplicar estas soluções e avaliar os resultados. Deste modo, a pesquisa-ação pode também contribuir para a formação do professor, pois através dela o professor pode enfrentar

as dificuldades do ambiente escolar e transformá-las por meio da pesquisa no próprio ambiente escolar.

A escolha deste método de pesquisa se deve à minha experiência de pesquisa-ação realizada durante o estágio supervisionado no curso de licenciatura em História da UnB, a partir desta experiência resolvi aplicar este método de pesquisa em minha prática docente, na escola onde atuo como professora de história em turmas do Ensino Fundamental. Desse modo, a pesquisa que aqui apresento foi desenvolvida em escola de Ensino Fundamental localizada em Goiás, em uma turma de 9º ano, onde identifiquei um problema relacionado à ausência de pensamento crítico dos estudantes diante do conhecimento histórico, pois a maioria apenas memorizava tais conhecimentos, sem questioná-los. Diante desse problema, que constitui um obstáculo ao objetivo de educar para a cidadania crítica por meio do ensino de história, percebi a necessidade de desenvolver, naquele contexto, atividades pedagógicas que estimulassem os estudantes a pensar criticamente o passado.

As atividades de pesquisa-ação na escola tiveram a duração de 10 horas/aulas e foram realizadas em uma turma de 9º ano de Ensino Fundamental, da Escola Universo, localizada no município de Cidade Ocidental do Goiás. Esta turma era composta por 14 estudantes, com idades entre 13 a 16 anos de idade.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o ensino de história deve contribuir também na formação para a cidadania. Nesse sentido, os professores têm hoje o desafio de fazer com que os estudantes se sintam ao mesmo tempo sujeitos da história, mas também sujeitos que produzem conhecimentos históricos. Essa perspectiva implica também em uma mudança na concepção do processo de ensino-aprendizagem, agora visto como processo de reconstrução de conhecimentos e não mais como processo de transmissão e reprodução de conhecimentos. Esta pesquisa lida também com esses desafios atuais que envolvem o ensino de história na formação do cidadão crítico.

Esta monografia está dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo apresenta a base teórica e metodológica da pesquisa-ação. No subtítulo 1.1 apresentamos uma discussão teórica sobre a pesquisa-ação, considerando suas principais características e procedimentos, através de autores como Rosana dos Santos Jordão (2004), Michel Thiollent (1992), Kurt Lewin (1946), Lawrence Stenhouse (1984), David Tripp (2005), René Barbier (2007), John Elliott (2000) e Guido Irineu Engel (2000). No subtítulo 1.2 tratamos do problema e da pesquisa preliminar realizada antes das etapas de planejamento e implementação de uma ação (atividade pedagógica) voltada para a formação dos estudantes enquanto cidadãos críticos. Considerando o problema de estudo, apresentamos também uma discussão sobre o ensino de

história e sua relação com a formação para a cidadania, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e os estudos desenvolvidos na área de ensino de história por Circe Maria Fernandes Bittencourt (1998), Selva Guimarães Fonseca (2008) e Thais Nivia Fonseca (2004). Nos subtítulos 1.3 e 1.4 do primeiro capítulo, apresentamos os fundamentos pedagógicos, os objetivos e a descrição da aplicação do Plano de Ação que elaboramos com o objetivo de desenvolver e aprimorar práticas pedagógicas mais favoráveis à formação do estudante como cidadão crítico e reflexivo. Nesse trabalho, optamos pela elaboração de um plano de aula que fizesse uso de novas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem da história. Para isso, propomos o uso pedagógico do computador e da internet na realização de uma pesquisa escolar com o objetivo de levar os estudantes à produção de conhecimento histórico. Desenvolvemos uma atividade pedagógica para que os estudantes (em grupo) realizassem uma pesquisa na internet e produzissem uma revista de época sobre alguns temas de história contemporânea: Segunda Guerra Mundial, Revolução Russa e Guerra Fria.

No segundo e último capítulo, apresentamos os resultados da ação pedagógica que realizamos com o objetivo de envolver os estudantes em atividades de pesquisa na internet e de produção de revistas de época. Analisamos as revistas produzidas pelos estudantes e discutimos os seus resultados à luz de pesquisas recentes sobre o ensino de história. Além disso, refletimos sobre os limites, implicações e possibilidades desse tipo de ação no ensino de história, avaliando os pontos positivos e as mudanças ocasionadas na aplicação dessa ação.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 Pesquisa-ação: características e procedimentos

Existem inúmeros tipos de pesquisa-ação. Assim, nos baseamos em alguns autores, para traçar o perfil do tipo de pesquisa-ação que realizamos na escola. No campo educacional ela se apresenta como uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e aprendizagem dos estudantes (TRIPP, 2005). De acordo com Tripp, neste tipo de pesquisa busca-se a implementação de projetos com o objetivo de efetuar transformações em determinadas práticas sociais. Trata-se, portanto, de um processo de aprimoramento da prática que oscila entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Dessa forma, utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.

A pesquisa-ação se constitui assim como um tipo de “pesquisa como ação”, ao mesmo tempo participativa e colaborativa, com finalidades técnicas, práticas e políticas (TRIPP, p. 456). Como bem define Guido Engel, trata-se de

um tipo de pesquisa participativa engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como ‘independente’, ‘não reativa’ e ‘objetiva’. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (2000, p. 182).

Na pesquisa-ação a teoria interage simultaneamente com a prática (ação). Como explica Thiollent,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (1992, p. 14).

Os primeiros estudos utilizando a pesquisa-ação surgiram nos Estados Unidos com o psicólogo Kurt Lewin (1890-1947), um dos pioneiros da pesquisa-ação. Na década de 1960, proliferava-se a ideia de que o cientista social deveria sair de seu isolamento e assumir as

consequências dos resultados de sua pesquisa, indo para prática e interferindo no curso dos acontecimentos que estudava (ENGEL, 2000, p. 182). Além de sua aplicação nos campos das ciências sociais e da psicologia, este tipo de pesquisa passou a ser aplicada também na área de ensino, em resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática de sala de aula (Idem, p. 182).

Segundo Rosana dos Santos Jordão, a proposta de Lewin para a pesquisa-ação segue um roteiro, como base em ciclos de espirais auto-reflexivos, que vão desde a identificação de um problema ao planejamento, implementação e avaliação de uma ação, no sentido de solucionar este problema. Com base na visão geral do contexto social escolhido para pesquisa defini-se um problema, e em seguida o objetivo a ser alcançado através de um plano de intervenção na resolução deste problema. Assim, após a análise das causas deste problema, são elaboradas as etapas de um plano de ação. No momento de execução do plano de ação, cada etapa de intervenção é avaliada pelo pesquisador, para que seus resultados sirvam como referência nas intervenções posteriores (LEWIN, 1946). A partir desta avaliação dos resultados, de forma autocrítica e objetiva, o pesquisador consegue ter uma visão dos efeitos de sua intervenção na resolução do problema (JORDÃO, 2004, p. 3). Com base nesta metodologia, a pesquisa-ação tem ganhado espaço na área educacional, principalmente na formação de professores (THIOLLENT, 1992, p. 18).

Para Stenhouse, a pesquisa-ação pode contribuir de forma positiva no cotidiano escolar, tanto na vida do estudante, como na prática pedagógica dos professores; além de proporcionar o aperfeiçoamento da sua prática, como também o fortalecimento de suas competências e habilidades no exercício da docência. A pesquisa com professores, estudantes e toda comunidade escolar pode colaborar na formação de uma consciência crítica e reflexiva sobre os problemas que envolvem o ambiente escolar. Para David Tripp (2005, p. 6), “a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar”.

Segundo o modelo de pesquisa-ação proposto por Stenhouse (1984), o processo de formação do professor como pesquisador se inicia com o levantamento de informações sobre o ambiente escolar, para em seguida usar esses dados na construção de estratégias para atividades de ensino-aprendizagem.

Stenhouse e Elliot são contrários à ideia tradicional de que o professor é apenas um transmissor/reprodutor de conhecimentos em sala de aula. Eles acreditam que o professor deve ser um agente ativo na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de estratégias para seu aprimoramento profissional através da pesquisa-ação. Nesta perspectiva,

consideram que a pesquisa-ação é uma forma de gerar conhecimentos diante das circunstâncias que impedem a melhora de uma determinada situação no ambiente escolar. Contudo para que o objetivo da pesquisa-ação seja alcançado é necessário o comprometimento, a motivação, a criatividade e a autocrítica de professores, estudantes e de toda comunidade escolar (PEREIRA, 1998).

A pesquisa-ação constitui-se em uma resposta prática às adversidades passíveis de mudanças, na qual todos os participantes pesquisados podem aprender no seu processo. Segundo Guido Irineu Engel (2000), as principais características da pesquisa-ação são: os atributos situacional e auto-avaliativo. Situacional, pois seus objetivos práticos são específicos ao ambiente pesquisado. Auto-avaliativo, visto que as estratégias aplicadas são sempre avaliadas na sua eficácia, o aperfeiçoamento das fases anteriores é baseado nos resultados das fases finais.

A pesquisa-ação no campo educacional, enquanto proposta de pesquisa e intervenção na realidade social, busca não só compreender o contexto social pesquisado, mas também transformá-lo. Para isso deve buscar suporte teórico para que a realização de estudos e críticas mais eficiente, ou seja, o professor-pesquisador tem que ter uma formação teórica baseada também em leitura e estudos acadêmicos relacionados ao problema de pesquisa. Para que a pesquisa-ação não seja praticada de forma inadequada.

Para que a pesquisa-ação seja convertida em uma estratégia política de intervenção no campo educacional, é necessário também o suporte institucional e acadêmico adequado, além da disposição e do interesse dos docentes e discentes, sem isto as transformações podem não ocorrer.

Segundo Thiollent (1992), a organização da pesquisa-ação tem um caráter dinâmico e flexível, ou seja, o planejamento da pesquisa-ação pode ser adaptado às circunstâncias do contexto investigado. Podendo haver uma multiplicidade de caminhos a serem seguidos. No entanto, há um ponto de partida e de chegada na realização da pesquisa-ação.

De acordo com Guido Irineu Engel (2000) a pesquisa-ação em ambiente escolar pode ser desenvolvida em oito fases que passam pela definição de um problema; por uma pesquisa preliminar; pela construção de uma hipótese; pelo desenvolvimento de um plano de ação; pela implementação deste plano; pela coleta de dados para avaliação dos efeitos implementação do plano de ação e, por último, pela avaliação do plano de intervenção.

1.2 Definição do problema

Segundo Guido Engel, a primeira fase da pesquisa-ação implica na definição de um problema de estudo e intervenção. O problema é definido após um período de observação e reflexão no próprio ambiente de realização da pesquisa, como algo que precisa ser melhorado ou/e inovado. Sua escolha se deve, portanto, ao seu grau de relevância e na sua viabilidade de modificação dentro da realidade estudada (Engel, 2000, p. 6).

Em nossa pesquisa, esta primeira fase foi dedicada à observação e reflexão sobre a sala de aula e o comportamento dos estudantes diante do conhecimento histórico. Desse modo, identificamos possíveis problemas que envolviam o ensino e aprendizagem da História. Estas observações foram feitas durante a nossa atuação como docente em uma escola de Goiás. Nesse processo notamos um constante desinteresse e falta de motivação dos estudantes pelo estudo da história. Além disso, observamos que os estudantes não viam a história de forma crítica e reflexiva, o que constitui obstáculo à formação de “cidadãos críticos”, tão idealizada pelos PCN’s (BRASIL, 1998) para o ensino de história.

Definimos como problema de pesquisa-ação a falta de pensamento histórico-crítico dos estudantes nas aulas de história, haja vista que este problema se constitui em um dos maiores desafios a serem superados para que o estudo da história consiga atingir o objetivo de contribuir na formação dos estudantes como cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos (BRASIL, 1998, p. 36).

1.3 Pesquisa Preliminar

Na segunda fase da pesquisa-ação realizamos uma pesquisa preliminar sobre o problema identificado, seguindo a proposta de Guido Engel (2000, p. 6). Assim, fizemos uma *revisão bibliográfica*, em busca de literatura que nos proporcionasse melhor entendimento da situação problema (falta de pensamento histórico crítico e reflexivo dos estudantes) e para melhor embasamento das estratégias de planejamento de intervenção. Em seguida, fizemos também uma *observação em sala de aula*, para tentar compreender as causas que levam a esse problema, diretamente com os estudantes. Por fim, realizamos um *levantamento das necessidades* dos estudantes no processo de aprendizagem.

Com base na situação problema identificada na fase anterior, procedemos também a uma revisão bibliográfica de obras de autores da área de ensino de história que pudessem

subsidiar o nosso plano de intervenção, no sentido de proporcionar aos estudantes exercícios de pesquisa, leitura, reflexão, interpretação e produção de conhecimentos históricos, tendo em vista a sua formação enquanto cidadãos críticos. Para isso, elegemos os estudos de Thais Nivea Fonseca, Maria da Graça Mizukami, Circe Bittencourt e as orientações do PCNs para o ensino de história.

Um dos principais desafios do ensino de história no Brasil na formação para a cidadania atualmente está no modelo de ensino de história herdado de políticas educacionais e concepções pedagógicas conservadoras e autoritárias e da difusão de concepções historiográficas tradicionais no entendimento do passado e das fontes históricas. Como bem disse Carlos Augusto Lima Ferreira,

O ensino de História ainda é predominantemente factual, trabalhando com as tendências narrativas e positivistas, tornando-se, dessa forma, para os estudantes um ensino desinteressante, confuso, anacrônico, burocratizado e repetitivo (1999, p. 2).

Este modelo de ensino de história ainda permanece em boa parte de livros didáticos de história que utilizamos em nossas escolas.

Uma das decorrências do ensino tradicional, já que a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. O estudante que adquiriu o hábito ou que "aprendeu" apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Ignoram-se as diferenças individuais. É um ensino que se preocupa mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

Ainda existe grande influência positivista no sistema educacional brasileiro. Os ideais positivistas afirmam que a ciência é a única forma de conhecimento neutro e verdadeiro. Nessa perspectiva, o conhecimento histórico produzido pelos historiadores assume um *status* de conhecimento pronto e acabado que deve simplesmente ser reproduzido e transmitido. A educação tecnicista baseada no positivismo, dificulta a formação do pensamento crítico, pois, nessa perspectiva, os professores e estudantes ficam restritos a uma função secundária no processo de ensino. Cabe aos professores apenas a transmissão técnica e didática de certos conhecimentos produzidos na academia e aos estudantes, cabe a simples aceitação e memorização de conteúdos, tidos como neutros, objetivos e imparciais (SAVIANI, 1993, p. 24). Como complementa Löwy (1998, p. 17), as ciências da sociedade, assim como as da

natureza, “devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as pré-noções e preconceitos”. Nessa perspectiva, o caráter cientificista que ainda permeia os processos de ensino-aprendizagem e, especialmente, a relação de professores e estudantes com o conhecimento histórico difundido nos livros didáticos e outros recursos de ensino, constitui obstáculo na formação escolar para cidadania, pois de certa forma impede a formação de cidadãos críticos e reflexivos sobre a sua realidade, já que os estudantes são tratados como sujeitos passivos diante do conhecimento.

Após a independência do Brasil surgiu a necessidade da formação da identidade nacional, para isso a educação foi a principal ferramenta. No século XIX, a historiografia produzida pelo IHGB, sobre o Brasil, foi escrita de forma que instruisse a moral e o patriotismo das gerações brasileiras. No período da ditadura civil-militar, a educação continuou com seus moldes tradicionais, reforçando a unidade nacional e a instrução cívica e moral da população. Contudo, teve uma estrutura rígida, em que visava combater qualquer possível convergência contra o seu governo militar (Fonseca, 2004).

Durante a ditadura civil-militar muito se falou também da necessidade de industrializar o Brasil e que, para isso, a população precisava de alfabetização e instrução escolar. O Brasil precisava, na visão dos governantes militares, de mão de obra para o setor industrial, e não de intelectuais. A partir desse momento o ensino terá um papel não só educacional, mas também político e ideológico favorável ao regime de governo. Nessa perspectiva, defendia-se um ensino tecnicista que formava trabalhadores para o mercado de trabalho e não cidadãos críticos e pensantes, pois uma sociedade com senso crítico poderia questionar as atitudes do Regime Militar.

Nos tempos da ditadura, o governo era responsável pelos programas educacionais a fim de garantir o controle autoritário sobre a educação. Para assegurar o controle das disciplinas formadoras do senso crítico, o Estado criou Leis como o Decreto-Lei N°869/69 que incluía a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todas as instituições de ensino do Brasil. Em consequência, houve grande perseguição às disciplinas que instigavam ao pensamento crítico como a história, a geografia e a filosofia.

Introduzir as disciplinas sobre civismo significa impor a ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da Filosofia e diminuição da carga horária de História e Geografia, que exerce a mesma função de diminuir o senso crítico e consciência política da situação (VEDANA, 1997, p.54).

No Ensino Superior, os cursos de Licenciatura tiveram seu tempo de duração diminuído. Esta diminuição de carga horária teve reflexos principalmente no nível de formação dos profissionais docentes. Segundo Pavianni,

a concepção profissionalista dos cursos universitários é o principal entrave à existência de uma verdadeira formação universitária que tem a função de desenvolver a versatilidade intelectual da pessoa, de criar homens de mentalidade e sensíveis às necessidades dos outros homens de seu tempo (1991, p. 53).

As disciplinas de história, geografia e filosofia perderam espaço não só para a Educação Moral e Cívica, mas também para disciplina de Estudos Sociais. A disciplina Estudos Sociais agregava história e geografia, mas, segundo Helfer e Lenskij (2000), com o objetivo de adequar o indivíduo à ordem, impondo uma postura de submissão e acomodação à realidade. As concepções que regiam as propostas de ensino dos Estudos Sociais relegavam os estudantes a um papel passivo diante do conhecimento, eles simplesmente deveriam reproduzir de forma “fiel” as ideias transmitidas pelos professores e livros didáticos. Apenas contemplavam conteúdos superficiais e disciplinares, os quais seguiam a política repressiva e ideológica da ditadura civil-militar.

Os conhecimentos transmitidos pela escola não são remetidos à sua historicidade; os conhecimentos são transmitidos como se estivessem prontos e acabados, e não relacionados à vida dos estudantes e à realidade histórico-social mais ampla. Pouco levam em consideração o saber do estudante, podendo a possibilidade de uso pleno de suas potencialidades e capacidades. Isto tem contribuído, ultimamente, para que a escola seja vista como um espaço pouco atraente, monótono, reproduzidor das estruturas existentes e da ideologia oficial (FERREIRA, 1999, p. 5).

A ditadura se apropriou das instituições escolares com o objetivo de permanecer no comando da sociedade brasileira. Houve grande controle autoritário sobre as instituições educacionais. Segundo Selva Fonseca, tinham o propósito de "eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário" (1993, p. 25)

Com o fim da ditadura no Brasil, foram redimensionadas as estratégias para o ensino escolar nacional, com o objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos na busca por uma sociedade mais igualitária e democrática. As reformas de ensino, elaboradas nos anos 1990, trouxeram para o ensino de história a tarefa também de fazer com que as novas gerações se sentissem sujeitos históricos (BITENCOURT, 1998). Como afirma Fonseca,

A característica comum a todas as propostas curriculares para o ensino de história emergente dos anos 80 aos "PCN's" é a mudança do objetivo da

disciplina, que passa a ser categoricamente "a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática". Isso é verificável em todos os currículos e materiais didáticos produzidos no período pós-ditadura militar. O "novo" ensino de História que se esboça assume a responsabilidade de formar o "novo" cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. A categoria "novo" indica a necessidade de superação do "velho", identificado com a ditadura, a opressão, a ausência de liberdades e a negação de direitos (FONSECA, 2008, p. 92).

Embora a ditadura tenha chegado ao fim, mesmo com a introdução de novas abordagens no ensino de história, é possível encontrar vestígios de concepções historiográficas e pedagógicas tradicionais no ensino de história. Como afirma Fonseca,

Hoje, no início do século XXI, apesar das mudanças, das conquistas de direitos, algumas escolas e alguns professores ainda trabalham concepções de história e de cidadania, revelando atitudes inconscientes ou deliberadamente ocultas, por meio da reprodução acrítica de materiais curriculares e didáticos e, ainda, por sucumbir a elementos conjunturais, tais como condições de trabalho, tempo, hábitos da instituição, normas, etc. (2008 apud FELGUEIRAS, 1994, p. 91).

Grande parte das propostas curriculares de história no Brasil, após a década de 1990, destacou a preocupação com a formação de cidadãos críticos, além da formação das identidades (MAGALHÃES, 2002). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os PCN's tratam das diretrizes gerais para a educação escolar no Brasil. Os temas – cidadania e ensino de história – estão expressos nesses documentos remetendo à importância que possuem na dinâmica escolar e na formação no estudante. A nova LDB organiza o sistema escolar brasileiro, tanto na parte estrutural, como no seu funcionamento. Uma das finalidades da educação, posta nessa lei, está no preparo do educando para o exercício da cidadania. Assim aparece na LDB,

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. Lei nº 9.394, 1996).

Já os PCN's oferecem embasamento para as práticas pedagógicas. Trata-se de orientações para escolas e professores com vistas à melhoria do ensino. Nesse sentido, estabelece dentre os objetivos para o Ensino Fundamental

(...) que os estudantes sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política; assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade,

cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (BRASIL, 1998, p. 7)

Assim os PCN's orientam de forma flexível como introduzir novas práticas pedagógicas e temas de estudo, tendo em vista a formação para a cidadania. Os PCN's do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental para o ensino de História, fazem importantes recomendações que passam pela valorização da opinião dos estudantes em sala de aula, a fim de tratá-los como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Além disso, recomenda novas abordagens para o ensino de história, como o uso de variadas fontes como jornais, revistas, documentos, filmes, entre outros. Não limitando seus recursos de ensino apenas ao livro didático.

Nos PCN's a cidadania é abordada de duas formas: a primeira é no sentido de preparar os estudantes para o exercício e entendimento de direitos sociais, civis, políticos e culturais; a segunda está no sentido de prepará-los para o reconhecimento e valorização da diversidade, no elogio ao multiculturalismo e no respeito às diferenças. A ideia de democracia, ao longo de todo o texto, é relacionada com a cidadania. O conceito de cidadania nos PCN's possui, assim, uma abrangência mais ampla, não se trata apenas no sentido de exercer seus direitos e cumprir os seus deveres perante a sociedade, mas também no sentido de inclusão e de aceitação das diferenças culturais, religiosas e étnico-raciais; de valorização da ética, do combate à violência e criminalidade, do conhecimento das culturas indígenas e afro-brasileiras e da formação de uma consciência ambiental, entre outros. O ensino de História deve assim proporcionar a formação de cidadãos que exerçam e lutem por seus direitos. A formação escolar para a cidadania passa também pelo estímulo ao pensamento crítico e reflexivo dos estudantes sobre a sua realidade. Assim, com base em concepções pedagógicas construtivistas, os PCN's estimulam, no ensino de história, a participação ativa dos estudantes em atividades de pesquisa, leitura, interpretação e produção de conhecimentos históricos. De acordo com os PCN's,

É fundamental que ao longo de sua escolaridade os estudantes transformem suas reflexões sobre as vivências sociais no tempo, considerando a diversidade de modos de vida em uma mesma época e em épocas diferentes, as relações entre acontecimentos nos contextos históricos e as relações entre os acontecimentos ao longo de processos contínuos e descontínuos. É igualmente importante que aprendam procedimentos para realizar pesquisas históricas, para discernir e refletir criticamente sobre os indícios das manifestações culturais, dos interesses econômicos e políticos e dos valores

presentes na sua realidade social. E que possam refletir sobre a importância dos estudos históricos e assumir atitudes éticas, criteriosas, reflexivas, de respeito e de comprometimento com a realidade social (BRASIL, 1998, p. 53).

Estas orientações nos fornecem embasamento para a construção de um plano de ação pedagógica que tente amenizar o problema que identificamos em sala de aula (ausência de pensamento crítico por parte estudantes), envolvendo os estudantes em atividades de pesquisa, leitura e produção de textos.

Em sala de aula constatamos que os estudantes apenas copiavam as respostas do livro didático na resolução de alguns exercícios de aprendizagem. Com isso, percebemos que muitos não interpretavam e nem refletiam sobre as questões levantadas na aula, já que simplesmente copiavam e reproduziam de maneira acrítica os textos do livro. Muitos estudantes nem sequer tinham o cuidado de ler atenciosamente o livro didático, ou seja, liam somente o necessário para responder aos questionários apresentados no livro. Os estudantes simplesmente copiavam longos trechos do texto, na resposta aos questionários e ao final da atividade, pareciam não entender o que estava dizendo o texto. Mizukami explica que essa forma de relacionamento com o conhecimento, estimulada também por alguns livros didáticos, se apoia no

pressuposto de que a inteligência, seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações.(...) Aos estudantes são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados.(...) Evidencia-se o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, de onde se supõe o papel importante da educação formal e da instituição escola. (...) Atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, anunciados de leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de educação formal (MIZUKAMI, 1986, p. 10-11).

Ainda na fase de pesquisa preliminar, fizemos um levantamento das necessidades dos estudantes na aprendizagem, a partir de um debate em sala de aula. O objetivo deste debate era identificar os motivos que levam os estudantes à falta de questionamento crítico diante dos conteúdos de história e como fazer com que eles mudassem de atitude diante destes conteúdos. No debate, os estudantes expuseram alguns fatores que nos permitem entender o porquê da falta de pensamento crítico e reflexivo e do desinteresse pela leitura e aprendizagem da história. Nesse sentido, os estudantes deram algumas pistas de que era preciso introduzir novas estratégias didático-pedagógicas que incorporassem temas ligados ao

seu cotidiano e realidade, e fizesse uso de novas tecnologias, como a internet, em trabalhos de pesquisa escolar.

Na terceira fase da pesquisa-ação, levantamos uma *hipótese* para as causas do problema de pesquisa. Essa hipótese foi formulada com base nas informações levantadas na Pesquisa Preliminar. Segundo Engel, nesta fase são listadas as possíveis causas do problema (2000, p. 6). Assim, com base na Pesquisa Preliminar (nas leituras teóricas e no debate com os estudantes) foi possível levantar algumas hipóteses sobre as possíveis causas da falta de pensamento crítico e reflexivo dos estudantes diante do conhecimento histórico escolar, como a persistência de concepções tradicionais de que a história escolar deve ser apenas decorada e reproduzida como verdade pronta e acabada, e de que estudar é apenas acumular informações; e a falta de métodos, conteúdos e recursos de ensino mais inovadores e motivadores em sintonia com a realidade dos estudantes.

1.4 A internet no ensino de história

Nosso plano de ação, elaborado na quarta-fase da pesquisa-ação, se baseou nas propostas de uso da internet no ensino de história e que encontram justificativas nas prescrições dos PCN's para que no ensino fundamental os estudantes sejam capazes de

(...) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998, p. 8).

Na internet é possível encontrar uma variedade de fontes históricas (imagens, textos, vídeos e sons), especialmente em *sites* de arquivos/museus digitais e portais educacionais, que podem funcionar como recursos didáticos adequados ao ensino de história. Os professores tem acesso fácil e rápido a essa variedade de fontes históricas, o que torna a pesquisa escolar *online* uma possibilidade de aprendizagem interativa e dinâmica. Como afirma Carlos Augusto Lima Ferreira,

A informática possibilita hoje, através da rede mundial de computadores, a Internet, uma oportunidade de abrir novos caminhos para além da estrutura física da sala de aula convencional. Esta é uma situação concreta e uma grande oportunidade para democratizarmos o acesso das informações produzidas na universidade (1999, p. 14).

Contudo, o uso desta ferramenta em sala de aula deve ter a orientação dos professores, porque não se trata apenas de colocar os estudantes em contato com uma gama de conhecimentos, mas sim de prepará-los para a pesquisa, seleção e leitura dos conhecimentos confrontados *online*. Além disso, dada a infinidade de fontes disponíveis na internet, é necessário também uma orientação quanto aos rumos e locais dessa pesquisa. Segundo Ruiz,

Não podemos deixar que os alunos naveguem livremente pela Internet à procura de informações para desenvolver um trabalho tradicional. Portanto é necessário que o professor trabalhe através de tarefas dirigidas que visem objetivos específicos com um itinerário sugerido para que possamos obter melhores resultados.(2001,p.37)

Os professores, além do domínio dos conteúdos pedagógicos, devem estar preparados para orientar os estudantes na pesquisa, seleção e interpretação de conhecimentos históricos *online*. Assim escreve Ferreira,

O mero uso dos recursos tecnológicos não é garantia de que ao serem postos em prática vão estar contribuindo para uma nova postura do professor em sala de aula. Aliado a estes recursos, o professor deve ter domínio dos conteúdos e das diversas metodologias, dentre as quais possa escolher a que melhor se aplica à construção do conhecimento histórico (1999, p. 9).

Desse modo, os professores devem estimular os estudantes a pesquisar e refletir sobre os conhecimentos históricos que circulam na internet. Ou seja, devem estimulá-los no estabelecimento de uma relação ativa e dialógica com esses conhecimentos, em contraposição à perspectiva passiva da simples aceitação de tais conhecimentos como verdades prontas e acabadas. Susane Oliveira destaca que “atividades pedagógicas de produção e socialização de conhecimentos pelos/as próprios/as estudantes são importantes na formação escolar para a cidadania crítica” (2015). Entretanto, a autora observa que muitos professores promovem o uso pedagógico da internet “sem a preocupação com os conhecimentos pesquisados e assimilados pelos/as estudantes”, promovendo ainda mais a reprodução, a cópia e “decoreba” da história, sem nenhuma forma de orientação para a realização de uma leitura e apropriação crítica da massa de conhecimentos confrontados (OLIVEIRA, 2015). Nesse sentido, as propostas de introdução das tecnologias digitais no ensino de história, apesar de inovadoras quanto aos recursos didáticos, podem não trazer inovações se não houver também uma inovação nas formas de leitura e apropriação destas tecnologias em sala de aula.

Como bem observou Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986, p. 38), o professor “não transmite o conteúdo, dá assistência sendo facilitador da aprendizagem. O conteúdo

advém das próprias experiências do estudante, o professor não ensina: apenas cria condições para que os estudantes aprendam””. Schmidt também reforça essa mesma concepção quando diz que

O professor de História pode ensinar o estudante a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o estudante a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o estudante a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas (2004, p. 57).

O auxílio dos professores na análise das fontes históricas *online* é essencial, para que os estudantes consigam extrair informações relevantes sobre o objeto de estudo. Nesse trabalho, os professores podem ainda levantar temas de pesquisa histórica que tenham relação com problemas recentes enfrentados em nosso país, para que os estudantes possam perceber a importância do conhecimento histórico no entendimento do presente. Esse tipo de atividade é importante na formação dos estudantes como cidadãos que também valorizam e conhecem seus direitos políticos como resultados de lutas e processos históricos. Como propõe os PCN's,

Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos, local, regional, nacional e internacional. Que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas. (1998, p. 37)

Os professores, enquanto mediadores no processo de aprendizagem, exercem um papel importante para que os estudantes saibam relacionar os conteúdos estudados com as questões que se colocam também no presente, especialmente no cotidiano. De acordo com Jean Piaget (1973, p. 16), “O que é desejado é que o professor deixe de ser um expositor satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa”. Nesse sentido, Cunha também observa que

Unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida (1992, p. 32).

Nessa perspectiva, nos apoiamos também nas concepções de Susane Oliveira (2015) e Nilton Pereira (2007) sobre a importância da aula de história como espaço de crítica e

questionamento de saberes que circulam em outros espaços, especialmente nas conversas dos estudantes e nos meios de comunicação e informação. Como escreve a autora, citando Pereira,

“ensinar história é ensinar um método, um jeito de olhar para o passado e para o próprio presente” (Pereira, 2007: 160), isso implica mostrar aos/as estudantes o caráter histórico dos saberes que circulam nas mídias digitais, nos livros didáticos e nas falas dos/as professores/as, para que percebam os conhecimentos como resultados de escolhas políticas que se dão no presente (2015).

1.5 Plano de Ação: Objetivos e Aplicação

Os professores devem projetar situações pedagógicas que levem os estudantes à "problematização", reflexão e questionamento dos conhecimentos confrontados/pesquisados na internet. Segundo Selva Guimarães Fonseca, "Uma proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a "problematização", a análise e a crítica da realidade concebe estudantes e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula" (1993, p. 18). Este tipo de atividade coloca os estudantes em uma relação ativa e dialógica com o conhecimento histórico. Trata-se, portanto, de um exercício fundamental na formação para a cidadania crítica dos estudantes, e que serve também aos professores na avaliação da aprendizagem. Conforme Ferreira,

Para construirmos mudanças deveremos produzir um ensino que procure desenvolver a produção do conhecimento vinculando o ensino e a pesquisa, oportunizando aos sujeitos do processo uma postura que leve sempre ao questionamento, à coleta de dados bem como à permanente reflexão (p. 7, 1999).

Peter Lee (2003) acredita que os estudantes devem ter o mínimo de conhecimentos e técnicas para compreender o passado, mas ressalta que a intenção não é criar um “historiador mirim”, e sim orientá-lo para que saibam interpretar o passado e questioná-lo.

Os estudantes, tal como os historiadores, precisam compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência direta de os estudantes não compreenderem o passado é que este se torna uma espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então uma casa com pessoas exatamente como nós, mas absurdamente tontas (LEE, 2003, p. 19).

Nessa perspectiva, elaboramos um plano de ação para o desenvolvimento de uma atividade pedagógica junto aos estudantes. Este plano previa a produção de revistas de época¹, ou seja, a confecção e montagem de uma revista, pelos próprios estudantes, a partir de informações e fontes históricas pesquisadas na internet sobre três temas contemporâneos: Segunda Guerra Mundial, Revolução Russa e Guerra Fria. Os estudantes deveriam produzir essas revistas em grupo. Cada um destes grupos deveria trabalhar com um dos temas elencados acima. Essa revista deveria ser produzida como se ela fizesse parte do contexto histórico destes acontecimentos. Para isso, os estudantes deveriam pesquisar sobre o contexto histórico, político, social e geográfico destes acontecimentos. Trata-se de um trabalho de empatia, onde os estudantes devem se colocar no lugar de pessoas da época, como os jornalistas, para produzir informações e opiniões sobre os acontecimentos que presenciavam. Assim, nesse trabalho, os estudantes deveriam levar em consideração as ideias, os hábitos e os costumes da época, para desenvolver uma possível reflexão histórica sobre o acontecimento.

Escolhemos este tipo de atividade pedagógica, que envolve o trabalho dos estudantes de pesquisa na internet e de produção de uma revista, para tentar também sair um pouco da rotina do ensino tradicional. Ou seja, de um modelo de ensino que só promove a memorização, repetição e reprodução de conhecimentos históricos. Um modelo marcado por concepções positivistas e pelo papel dos professores como meros transmissores de conhecimentos; onde os estudantes tem pouco espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, tentamos incorporar inovações tecnológicas, como a internet e alguns *softwares* de computador como o PowerPoint, já bastante familiares à maioria dos estudantes. A revista deveria ser editada pelos estudantes por meio do programa PowerPoint, que permite a confecção de *slides* com imagens e textos.

Devemos ressaltar que o uso da informática e a abordagem de temas mais contemporâneos, foram também propostas pelos próprios estudantes. Vivemos na era da informação e da tecnologia, onde, a todo instante, há um intenso “bombardeio” de informações. Cabe também ao ensino de história preparar os estudantes para a leitura e interpretação dessas informações. Segundo Ferreira,

¹ O trabalho com Revista de Época foi inspirado nas aulas de História do Brasil, que frequentamos no curso de graduação em História da UnB, ministradas pela professora Lucília de Almeida Neves, em 2011 e 2012. Este modelo surgiu como uma tentativa de trazer as novas tecnologias para as aulas de História.

a nossa sociedade sofre um ritmo intenso de modificações, a escola e o ensino de história em especial, tem de acompanhar esse processo sob pena de transmitir conhecimentos já ultrapassados. Para isto deve incorporar os temas e as inovações tecnológicas com que os estudantes já lidam no seu cotidiano (1999, p. 6).

Nessa perspectiva, optamos pelo trabalho com revistas de época, por contemplar alguns requisitos na formação do estudante para cidadania, como atitudes de questionar, de contrapor ideias, de criticar, de refletir, de pesquisar e produzir conhecimentos históricos. A produção de revistas de épocas é também uma tentativa de mostrar as possibilidades que a informática pode proporcionar ao ensino de história, na incorporação de novos recursos didáticos/tecnológicos e de novas formas aprender e produzir história na escola.

Nosso objetivo com a estratégia didático-pedagógica da produção de revistas de época foi tentar fazer com que os estudantes interagissem também com os conhecimentos disponíveis na internet, de forma a percebê-los como construções históricas e sociais, e que, a partir disso, produzissem também suas próprias histórias sobre os acontecimentos. Nesse processo de aprendizagem busca-se desenvolver nos estudantes a capacidade de interpretação, de articular fatos e ideias, de identificar continuidades e discontinuidades no tempo, de perceber as diferenças e semelhanças entre passado e presente, e de identificar valores, crenças e intenções de pessoas e grupos de determinada época e lugar. Os recursos didáticos usados na realização desta atividade de produção das revistas de época foram computadores, programa Microsoft Office Power Point, internet, livro didático, dentre outros materiais que puderam contribuir na confecção do trabalho.

Propomos aos estudantes que a revista de época tivesse a seguinte estrutura:

- Tema: Segunda Guerra Mundial/Guerra Fria/Revolução Russa
- Capa da revista
- Editorial (Introdução)
- Carta dos leitores
- Entrevistas
- Charges
- Propagandas
- Reportagens

A capa da revista deveria seguir o modelo convencional da capa das grandes revistas do presente, contendo nome da revista, imagem relacionada à matéria central e o tema da

reportagem, além de tópicos de outras reportagens presentes na revista. No editorial os estudantes deveriam introduzir o tema da revista, bem como o seu posicionamento político sobre o acontecimento que seria relatado. As cartas dos leitores deveriam ser escritas como se fossem pessoas da época que liam a revista e que estivessem vivenciando aquele acontecimento. Para a seção de entrevista deveriam escolher um personagem importante, envolvido no acontecimento e criar perguntas e respostas de uma entrevista concedida por este personagem à revista. Charges e propagandas sobre o acontecimento também deveriam ser incluídas na revista. Ressaltamos que todo esse material deveria ser pesquisado e selecionado pelos próprios estudantes na internet.

As atividades de pesquisa-ação foram realizadas em uma única turma de 9ºano do Ensino Fundamental da Escola Universo, localizada no município da Cidade Ocidental no estado de Goiás. Esta turma era composta por 14 estudantes, com idades entre 13 a 16 anos. Esta atividade foi realizada no mês de maio em 2014, tendo duração de dez horas/aulas². Foram necessárias seis aulas para a aplicação do nosso plano de ação. As outras quatro aulas foram dedicadas às fases anteriores da pesquisa-ação.

A elaboração das revistas de época foram feitas ao final do bimestre, quando todos os conteúdos, Revolução Russa, Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria, já tinham sido, de alguma forma, abordados em salas por meio de aulas expositivas e leituras do livro didático.

Os materiais de consulta que sugerimos aos estudantes para a confecção das revistas eram: caderno escolar, o livro didático e a internet. Damos também a liberdade para que buscassem outros materiais de consulta que pudessem colaborar no trabalho. O caderno escolar foi sugerido porque possuía resumos e esquemas simplificados sobre os conteúdos. Já o livro didático, porque possuía textos mais detalhados sobre os assuntos, e a internet por possuir uma diversidade de informações, fotos e audiovisuais sobre os conteúdos a serem pesquisados.

A quinta fase da nossa pesquisa-ação previa a aplicação de um plano de ação. Descrevemos aqui as etapas desta aplicação em sala de aula:

- 1ª etapa – Explicações orais (da professora) sobre as características da revista de época;

² Cada aula possuía cinquenta minutos de duração.

- 2ª etapa – Demonstração aos estudantes de exemplos de trabalhos de história baseados nessa metodologia; Orientações sobre a realização da pesquisa na internet e sobre a confecção da revista;
- 3ª etapa – Divisão dos estudantes em grupo; definição dos temas de pesquisa de cada grupo; e realização da pesquisa na internet;
- 4ª etapa – Confecção da revista de época pelos estudantes;
- 5ª etapa – Apresentação das revistas em sala de aula.

A primeira etapa da ação foi dedicada à explicação de como seria o trabalho e o modelo da revista de época. Explicamos que se tratava de um trabalho diferente dos trabalhos tradicionais, já que este seguiria o formato de uma revista histórica, e que todos teriam que produzi-la como se fossem pessoas que vivenciaram os acontecimentos da época.

Na segunda etapa foram exibidos alguns exemplos de trabalho escolar no formato de revista de época. Para que os estudantes pudessem ter alguma ideia de como produzir seus trabalhos. A primeira reação dos estudantes, quando foram comunicados que teriam que produzir em grupo um trabalho na forma de Revista de Época, foi a de espanto, pois achavam que seria um trabalho muito difícil, já que nunca tinham produzido algo do tipo. Houve também algumas reações de resistência, mas todos os estudantes acabaram participando do projeto.

Foram dadas orientações básicas de informática sobre como pesquisar na internet e como lidar com o programa Power Point. A maioria dos estudantes não possuía curso de informática, mas sabiam os principais passos para iniciar uma pesquisa na internet, contudo muitos tinham dificuldades no manuseio do programa Power Point. Foi necessário o uso de notebook e projetor para demonstração do modelo da revista e das formas de pesquisa na internet e de uso do PowerPoint. O tempo de duração da primeira e segunda etapa deste trabalho foi de uma aula.

Na terceira etapa de aplicação do plano dividimos a turma em grupos e estabelecemos um tema de pesquisa para cada um. Após essa divisão deu-se início à realização do trabalho de pesquisa na internet. A turma foi dividida em três grupos. Dois grupos ficaram com cinco estudantes e um ficou com quatro estudantes. Cada um ficou com um tema diferente: Grupo A (Segunda Guerra Mundial); Grupo B (Guerra Fria); e Grupo C (Revolução Russa). Cada grupo teve a liberdade de escolher um aspecto específico para abordagem dentro do tema

geral, relacionado ao principal, a ser trabalhado na revista de época, bem como seu posicionamento político.

Os estudantes se mostraram entusiasmados com a pesquisa na internet, mas alguns questionaram a grande quantidade de conteúdos com que se deparam na internet e sobre as formas de seleção destas fontes. Orientamos os estudantes alertando que cada fonte histórica está carregada de valores, de crenças e de concepções do tempo e do lugar de sua autoria, por isso sua interpretação deve levar em conta diversos pontos de vista. Uma vez que não há uma verdade absoluta, e sim interpretações do passado. Para concluir esta etapa foram necessárias duas horas/aulas (100 minutos). Foi preciso que alguns estudantes trouxessem seus notebooks de casa, pois a escola não possuía computadores suficientes para todos.

Após a pesquisa na internet os grupos começaram a produzir as revistas. Cada líder de grupo dividiu as tarefas, de forma que cada estudante ficasse com pelo menos uma atribuição, como a edição da arte da Capa, Editorial, Charges, Fotos, Reportagem, Entrevista e Cartas dos Leitores. Cada membro do grupo deveria fazer sua parte no seu computador ou/e no caderno. Ao final, o líder do grupo deveria juntar todas as partes num trabalho. Os estudantes mais familiarizados com a informática ajudaram na diagramação da revista. Foram necessárias duas horas/aulas para conclusão desta etapa.

Na última etapa da aplicação do plano foram feitas as apresentações em sala de aula das revistas de época produzidas pelos grupos. Esta etapa precisou de uma aula para ser concluída.

CAPÍTULO 2

RESULTADOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA:

PESQUISA NA INTERNET E PRODUÇÃO DE REVISTAS DE ÉPOCA

Na análise das revistas produzidas pelos estudantes buscamos observar a capacidade de pesquisa, articulação de fatos e ideias, interpretação e produção de narrativas históricas pelos estudantes, bem como a visão histórica, os imaginários, as representações históricas, o posicionamento político, críticas, ideias, crenças e valores sociais que foram mobilizados por eles na interpretação de acontecimentos e ações de personagens históricos. As revistas foram produzidas por três grupos de estudantes. Cada grupo recebeu um tema de história contemporânea (Segunda Guerra Mundial, Revolução Russa e Guerra Fria) para o desenvolvimento de uma revista.

2.1 Grupo A: Segunda Guerra Mundial

Figura 1- Capa da Revista de época do Grupo A: "Manchete dos Aliados".



O grupo A optou por desenvolver uma revista que apresentasse um ponto de vista contrário à Segunda Guerra Mundial, em apoio aos países Aliados. Para isso, escolheu abordar o mês de setembro do ano de 1945, ano em que terminou a Segunda Guerra Mundial. Assim, escolheu de forma estratégica o final da Guerra, pois segundo eles "seria mais fácil achar material de pesquisa". A revista produzida pelo grupo ganhou o título de "Manchete dos Aliados" tratava do dia dezesseis de setembro de 1945, mês em que o Japão se rendeu na guerra.

O grupo A usou o caderno escolar e a Internet como os principais meios de pesquisa. O caderno escolar foi usado, segundo os estudantes, pois tinha o conteúdo esquematizado e resumido em algumas folhas. Percebemos que parte dos estudantes não costuma ter o hábito de ler o livro didático³ e que assim optaram por não utilizá-lo como recurso de pesquisa para a confecção da revista. Acreditamos que isso se deve também à enorme quantidade de textos/conteúdos que apresenta, o que torna sua leitura cansativa e pouco prazerosa. Já a internet foi amplamente utilizada pelo grupo, onde buscaram conteúdos diferentes e, até mesmo, curiosidades sobre a Segunda Guerra, como também diversas fotos e vídeos sobre o assunto. Os membros do grupo alegaram que o livro didático continha textos prolixos e que as melhores alternativas para a pesquisa seriam o caderno escolar e a internet.

³ AZEVEDO, G.,C. ; SERIACOPI, R. Projeto Teláris: História Séculos XX e XXI, 9º ANO.1 edição. São Paulo: Ática, 2012.

Os *sites* de pesquisa mais utilizados pelo grupo foram: InfoEscola, Cola da Web e Uol Educação⁴. Todos estes *sites* constituem portais educacionais, onde é possível consultar uma série de conteúdos didáticos relacionados ao tema da Segunda Guerra. Segundo Susane Oliveira,

os portais são ambientes virtuais que organizam e disponibilizam conteúdos que servem de apoio às práticas docentes e às pesquisas de estudantes da Educação Básica. Trata-se de poderosos veículos de produção e difusão de mídias digitais que cada vez mais atraem, fascinam, estimulam, educam e auxiliam professores e estudantes na aquisição de conhecimentos (2015).

O grupo A simulou uma entrevista com Harry Truman, que na época era presidente dos Estados Unidos da América. Foram feitas perguntas sobre a atuação dos EUA na Segunda Guerra Mundial e suas intenções na política econômica internacional. Podemos analisar que as perguntas e respostas desta entrevista seguem a proposta da revista em enfatizar a atuação norte-americana no combate aos países do Eixo na Segunda Guerra Mundial. Contudo as razões dessa atuação contra os países Nazifascistas não foram observadas pelos estudantes. Percebemos que houve uma confusão sobre o posicionamento dos EUA na Guerra, tanto que na pergunta de número cinco os estudantes parecem entender que os EUA ajudaram a Alemanha. Há também uma confusão no entendimento de "Países Aliados" e "Países da Aliança". Segue abaixo um trecho da entrevista produzida pelos estudantes:

1. Senhor Harry Truman, atualmente, estamos vivendo um conflito mundial, conhecido como II Guerra Mundial. Qual seu pensamento em relação aos atuais conflitos? H.T- Bom, a II grande Guerra é uma guerra de movimento. Acredito que tenha tomado repercussão mundial devido às alianças existentes entre vários países.
2. Sim, alianças entre vários países... Em relação aos acordos entre países, você os considera legítimos? H.T- Sim, são legítimos e tem bons resultados na maioria das vezes. Um exemplo claro disso foram as vitórias dos países da Aliança.
3. E em relação aos países Aliados, o que você acha? De alguma forma, vai ajudar no desenvolvimento econômico e social? H.T - Ah sim, os países Aliados venceram e acabou gerando boas perspectivas, apesar dos conflitos ocorridos na época. Com certeza vai ajudar futuramente os países participantes, principalmente no financeiro.
4. Mas a pergunta que não quer calar: Por que os Estados Unidos se manteve neutro durante a maior parte da Guerra? H.T- Essa é uma pergunta que não pode ser respondida com detalhes. Foi uma forma de se manter forte durante a Guerra.
5. Mas por qual motivo os Estados Unidos resolveram entrar na guerra? H.T- Entramos na guerra para auxiliar os que já não tinham recursos para

⁴ <http://www.infoescola.com/segunda-guerra/aliados/>,
<http://www.coladaweb.com/historia/guerras/segunda-guerra-mundial> e
<http://educacao.uol.com.br/biografias/harry-s-truman.jhtm>

continuar lutando. É o caso da Alemanha, que estava quase entrando em falência, e de vários outros países que precisaram de ajuda financeira, de armas, e recursos bélicos.

6. A entrada tardia dos Estados Unidos na Guerra valorizou o país como potencia? H.T- Sim, foi um grande passo para o país. Foi uma oportunidade de mostrar quem é a grande potência mundial. E não mediremos esforços para demonstrar isso. Estamos fortes, nosso exército está disposto, não há perdas drásticas, e o país está disposto a ser uma super potência (Entrevista com Harry Truman produzida pelo Grupo A).

Nas narrativas produzidas pelos estudantes, podemos identificar que apenas reproduzem o ponto de vista das fontes consultadas e que desse modo não apresentam suas próprias interpretações ou críticas aos conteúdos confrontados na internet. A visão histórica dos estudantes sobre a Segunda Guerra Mundial é a de que esta guerra representou um conflito mundial devido às alianças entre vários países. Estas alianças, ainda segundo os estudantes, representaram "bons resultados" como a vitória dos países Aliados na guerra e a ajuda no desenvolvimento econômico e social dos países vítimas da guerra. A entrada dos EUA na Segunda Guerra Mundial é interpretada de forma romântica, já que são vistos como heróis por solucionarem os problemas decorrentes da guerra.

A revista produzida pelo grupo A, apesar de apresentar um posicionamento em prol dos países Aliados, reproduziu ainda ideias contraditórias sobre o papel dos EUA na guerra. Em um momento exaltam o papel dos norte-americanos na guerra e em outro reproduzem ideias críticas e negativas a seu respeito. Os EUA são representados de forma idealizada, como país imperialista e herói que soluciona o conflito e ajuda os outros países envolvidos na guerra, ao mesmo tempo em que é visto como país oportunista, dominante, opressor e capcioso. Em alguns trechos da entrevista com Harry Truman há alegações de que "os EUA permaneceram neutros no início da Guerra como estratégia de se manter forte". Em outro trecho a entrada dos EUA na guerra é interpretada como uma estratégia ardilosa "para a ascensão do país como potência mundial".

Outro aspecto que chamou nossa atenção nas narrativas históricas produzidas pelos estudantes na revista diz respeito às representações da guerra, aos sentidos que atribuem à guerra. Observamos que há o predomínio de visão naturalizada da guerra como algo necessário, como uma "estratégia" para a solução dos conflitos entre os países envolvidos. Dentro dessa visão não se questiona o potencial de violência e destruição da guerra, já que simplesmente aparece como uma ação normal desencadeada por conflitos. Trata-se de uma visão histórica que pode perpetuar a legitimidade da guerra e da destruição a outros povos e nações como únicas alternativas viáveis para a solução de conflitos, o que não colabora na

construção de uma cidadania para paz. Esta visão histórica continua sendo perpetuada em livros didáticos, filmes e documentários de TV no presente. Não por acaso este tipo de ensino de história sobre a guerra se tornou alvo dos programas da Unesco após a Segunda Guerra Mundial. Segundo os PCNs,

Nos anos imediatos ao pós-guerra, a História passou a ser considerada, pela política internacional, como uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção dos materiais didáticos. A Unesco passou a interferir na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de ideias racistas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade. (BRASIL, 1998, p. 22)

Já a reportagem da revista produzida pelo grupo A retrata umas das consequências da guerra, o ataque nuclear dos EUA ao Japão. Mesmo a revista tendo um posicionamento a favor dos EUA, não deixaram de evidenciar o “truculento” ataque contra os japoneses. Porém, identificamos que essa reportagem foi literalmente copiada da internet, de um Blog⁵ que apresenta conteúdos históricos, mas cuja autoria, produção e fontes de informação são desconhecidas.

Muitos estudantes acreditam que a internet é uma ferramenta prática de pesquisa, porque possibilita a cópia e reprodução, facilitando a realização de trabalhos escolar. Com base nessa concepção alertamos os estudantes para que não copiassem textos da internet e que apenas os usassem como meio de consulta pra produzir seus próprios textos. Essa prática, de simplesmente reproduzir o que encontram na internet, pode estar relacionada há vários fatores. Estes estudantes não percebem o plágio como algo negativo, já que as atividades de pesquisa propostas na disciplina de história durante muito tempo se configuraram como trabalhos de cópia, memorização e transmissão “fiel” de conhecimentos históricos veiculados nos livros didáticos e outras fontes; faltaram incentivos para o desenvolvimento do pensamento crítico e interpretação da história em sala de aula. Além disso, a cópia e reprodução “fiel” de conhecimentos veiculados na internet parecem também relacionadas ao desejo de “mínimo esforço”. Os estudantes parecem deixar para “última hora” a conclusão do trabalho e pressionados pela necessidade de tirar uma boa nota, parecem confiar nos textos

⁵ Disponível em <http://idade-antiga2.blogspot.com.br/>.

que encontram na internet (SERGIOU, 2004, p. 3). Tudo isso parece ainda resultado de uma educação tradicional, baseada na simples reprodução e transmissão de ideias/conteúdos produzidos por outros, onde o estudante assume o papel de ouvinte e leitor passivo de conhecimentos. Como afirma Evanice Ramos Lima Barreto,

(...) os professores deixaram evidente que esse problema não aponta apenas para a Internet, mas para uma cultura da pedagogia da cópia, que se dá também com o material impresso e que tem deixado os professores, muitas vezes, sem estratégias, já que muitos estudantes do Ensino Médio vêm sendo condicionados a ser ouvintes e leitores passivos desde a pré-escola, o que contribui para a situação atual (2010, p. 88).

A forma como o ensino-aprendizagem da história é trabalhado na escola, como processo de transmissão e reprodução de conhecimentos, colabora na perpetuação do hábito da cópia. Para rompermos com esse hábito, a crítica e interpretação dos conhecimentos e informações devem ser estimuladas desde muito cedo no contexto escolar. O estudante precisa ser tratado como sujeito ativo no processo de reconstrução de conhecimentos, e é essa proposta que defendemos na realização da atividade de pesquisa e produção de revistas por meio na aula de história, tendo em vista a formação do estudante como cidadão crítico e reflexivo, e não apenas um reproduzidor de conhecimentos.

Ao pesquisarem e produzirem uma revista de época com o tema da Segunda Guerra Mundial gostaríamos que os estudantes compreendessem o contexto político que desencadeou esse conflito, bem como o desenvolvimento e consequências da guerra de forma crítica e interpretativa. Ao analisar a revista identificamos que o tema não foi pesquisado e produzido de forma que atingisse por completo os nossos objetivos. Houve visões contraditórias sobre a Segunda Guerra Mundial, confusões sobre acontecimentos e personagens históricos e, o pior, a presença de muito plágio da internet. As narrativas históricas produzidas pelos estudantes revelam, especialmente, a cultura histórica que predomina nas mídias digitais sobre a Segunda Guerra Mundial e o modo como os estudantes se relacionam com os conhecimentos confrontados na internet, como indícios de verdade.

2.2 Grupo B: Guerra Fria

O grupo B escolheu trabalhar o seu posicionamento político em prol do lado Socialista na chamada Guerra Fria. A revista produzida pelo grupo ganhou o título de "Diário

Soviético", retratando o mês de outubro do ano de 1970, quando a Guerra Fria estava em seu auge. Desse modo, o grupo decidiu abordar a ideologia socialista no contexto da guerra. Segundo os estudantes, "esta ideologia apesar de ter suas falhas possui muitos benefícios para o povo, como o fim da desigualdade". O grupo escolheu abordar o ano de 1970, porque consideram que nessa época os países capitalistas sofriam com a crise do petróleo, sendo mais fácil, segundo os estudantes, evidenciar as falhas do capitalismo.

Figura 2- Capa da Revista de época: Diário Soviético



O grupo B usou apenas a internet como meio de pesquisa. Esta escolha pode estar relacionada ao fato de que esta geração tem cada vez mais familiaridade com o “mundo virtual”, já que são chamados como "nativos digitais", que já nasceram no contexto de uso das tecnologias digitais de informação, segundo o educador Marc Prensky (2001). Esta geração de jovens cresceu em contato com essas tecnologias da informática, onde as informações estão disponíveis de forma acessível e imediata através da internet. Eles estão acostumados viver “conectados” ao “mundo virtual” e a interagir com diferentes ferramentas digitais por meio de computadores, tablets, videogames e celulares. Esse comportamento faz com que esses jovens pensem e absorvam as informações de forma diferente das gerações anteriores. Como observa Prensky citado por Cristina Pescador (2001),

Esses jovens estão acostumados a obter informações de forma rápida e costumam recorrer primeiramente a fontes digitais e à Web antes de procurarem em livros ou na mídia impressa. Por causa desses comportamentos e atitudes e por entender a tecnologia digital como uma linguagem, Prensky os descreve como Nativos Digitais, uma vez que “falam” a linguagem digital desde que nasceram (PESCADOR, 2010, p. 2).

Diante desta geração de "nativos digitais" os professores precisam se adaptar, repensando suas práticas de ensino de modo a considerar os hábitos e costumes das novas

gerações nos processos de aprendizagem. Esta disposição e flexibilidade de incorporar as tecnologias de informática na educação são também necessárias para que os estudantes se sintam mais motivados aos estudos. Como afirma Cristina Pescador,

Parece que ainda temos que refletir muito para conseguirmos entender o que esta geração precisa e em que aspectos difere das gerações anteriores para que possamos oferecer-lhes atividades de aprendizagem que sejam motivadoras e interessantes. Para fazer isso, é preciso ouvi-los, observá-los em suas interações com seus pares, aprender com eles, pesquisar e entender como usam os recursos tecnológicos e suas aplicações educacionais. E, principalmente, é necessário que cada um de nós professores reflita sobre sua própria prática, de forma científica e metódica, para que essas modificações possam contemplar e antecipar possíveis discordâncias e discrepâncias que poderão surgir nesse novo caminho a ser trilhado. (2010, p.8)

As redes digitais podem ser uma ferramenta importante para o complemento da aprendizagem dos estudantes. Como defende ainda Cristina Pescador,

O professor, com seu saber pedagógico, aliado ao saber tecnológico do estudante, pode produzir tecnologias educacionais, que aliem a produção e a construção com a participação interativa, resultando, possivelmente, em materiais didáticos mais atrativos para os estudantes e, portanto, mais motivadores e em ações pedagógicas mais efetivas em função da participação efetiva e ativa de todos os atores do processo (PESCADOR, 2010, p. 9).

Na pesquisa realizada na internet, os estudantes do grupo A consultaram os *sites* Sua Pesquisa.com e a Wikipédia⁶. O primeiro *site* faz uma síntese dos principais acontecimentos da Guerra Fria, como a Corrida Espacial, a divisão da Alemanha e os ataques indiretos entre URSS e EUA. Já o *site* Wikipédia faz uma narrativa dos acontecimentos da Guerra Fria, elencando em seu texto introdutório diferentes pontos de vista de historiadores sobre o conflito. Em ambos os *sites* são abordados aspectos econômicos, ideológicos e políticos sobre a Guerra Fria. São caracterizadas as distinções entre União Soviética e EUA de forma paralela, versando sobre suas estratégias de ampliação e contenção no cenário mundial. Nestes *sites*, A Guerra Fria é classificada como um conflito político-ideológico.

As “Cartas dos leitores” da revista “Diário Soviético” apresentam mensagens de apologia ao socialismo e críticas ao capitalismo, já que esta era a proposta de revista produzida pelos estudantes. Contudo, percebemos apenas elogios e críticas sem aprofundamento, especialmente, em relação aos motivos do socialismo ser uma boa opção

⁶ <http://www.suapesquisa.com/guerrafria/> e https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Fria.

para a nação. Para os estudantes, o socialismo representa "o fim da desigualdade social" e a "defesa da sociedade". Estas visões podem ter sido influenciadas pelo conceito teórico de socialismo obtido nas fontes digitais ou/e pelas aulas expositivas de histórias.

Para defender a ideologia socialista na Guerra Fria, a revista produzida pelos estudantes evidencia o insucesso dos países que seguem o sistema capitalista. Um dos trechos das “Cartas dos leitores” aparece a concepção de que o capitalismo é um sistema em declínio, o que acaba justificando a crise do Petróleo como um dos seus resultados. Não identificamos a relação entre crise do petróleo e crise do capitalismo nos *sites* que o grupo alegou ter usado. O livro didático⁷ usado pelos estudantes também não tratava deste assunto. Embora, saibamos que essa concepção circula também em outros portais educacionais como o História do Mundo⁸, mantido pela Rede Omnia, empresa que administra os maiores sites de educação na internet. Como provavelmente podem ter feito essas interpretações baseado nas aulas expositivas de história.

Vejamos o que dizem as “Cartas dos Leitores” produzidas pelos estudantes:

Cartas dos leitores

É uma noticia agradável saber que outros países aderiram ao sistema socialista. Vamos por fim a toda desigualdade, fora capitalismo! Jefferson. G.R.

O mundo precisa de pessoas como vocês que defendam os interesses da sociedade. Parabéns pela revista! Laura E.R.K.

A revolução já aconteceu no Vietnã, China, Coréia do Norte e Cuba. Mas ainda é pouco, a luta ainda tem que continuar. K.Q. Simpson.

O fracasso do capitalismo se aproxima, a crise do Petróleo é só o início da crise que tem por vir. Comunismo Já! J.K de Bruno. (Seção de Cartas dos leitores. Revista produzida pelo Grupo B).

Este mesmo grupo formulou uma entrevista com Mikhail Gorbatchov, que na época era líder da União Soviética. As perguntas a Gorbatchov foram relacionadas à atuação da União Soviética diante da crise do Petróleo, aos projetos de reformas econômicas do presidente e ao futuro do socialismo na URSS. Podemos identificar a capacidade que os estudantes tiveram em articular as ideias, optando por realçar as qualidades do sistema socialista no país. Até mesmo as perguntas estão direcionadas de forma a contribuir para uma boa imagem do socialismo.

⁷ AZEVEDO, G.C ; SERIACOPI, R. Projeto Teláris: História Séculos XX e XXI, 9º ANO.1 edição. São Paulo: Ática, 2012.

⁸ <http://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/guerra-do-yom-kippur-e-a-crise-do-petroleo.htm>

Entrevista com Mikhail Gorbachov

1- O senhor acredita que a Crise do Petróleo de 1970 pode afetar os países socialistas?

M.G- Creio que não, pois existe um embargo econômico entre países capitalistas e socialistas. A ruína capitalista não nós atingirá.

2- Como está a situação da União Soviética enquanto os países estão vivendo esta crise?

M.G- A economia soviética está cada vez mais elevada, o povo está consumindo mais, comprando TV, carros e aparelhos eletrônicos. O regime socialista pode propiciar o conforto de bens materiais a todos e não apenas uma parcela da população

3- Quais avanços o regime socialista já conquistou desde sua implantação?

M.G- Este sistema de governo ajudou a diminuir a miséria e mortalidade infantil. Hoje toda renda é distribuída de forma que ninguém fique sem ter o que comer.

4- Qual o objetivo dos projetos inovadores Perestróica e Glasnost?

M.G- O objetivo é reverter uma possível crise no regime socialista. Para isso o governo passaria por uma reconstrução econômica e por uma transparência política. (Entrevista do "Diário Soviético" produzida pelo grupo B).

Já a seção de reportagem, produzida pelos estudantes, celebra os avanços da União Soviética na corrida espacial. Mais uma vez os estudantes tiveram o cuidado de apenas evidenciar notícias boas sobre o socialismo na URSS, enfatizando pontos de vista otimistas, como os desenvolvimentos tecnológicos.

Reportagem

União Soviética conquista o espaço. Na semana passada, exatamente no dia 4 de outubro de 1957, aconteceu um dos maiores acontecimentos que a humanidade pode presenciar, o lançamento do satélite soviético Sputnik. Nunca na história conseguiram realizar tão grande acontecimento.

No próximo mês, em novembro a mesma companhia espacial soviética planeja enviar o primeiro ser vivo ao espaço. O governo comunista tem investido pesado não só em armamentos bélicos, como também em programas espaciais. Esse é só um começo da conquista do comunismo no mundo. (Seção de reportagem da revista produzida pelo grupo B).

Esta reportagem foi escrita de forma atenciosa ao tempo cronológico abordado na revista. As expressões "na semana passada", "no próximo mês" e as datas mencionadas demonstram bem a noção temporal dos estudantes. Identificamos que as informações para redação da reportagem foram coletadas nos *sites* que consultaram na internet, mas que o texto parece ter sido construído pelos próprios estudantes.

Observamos que os estudantes apresentaram uma visão bastante simplista, dicotômica e generalizada em torno do socialismo. Expressões como "o socialismo é bom para povo" e "o

capitalismo gera crise" demonstram o entendimento que possuem do socialismo para os soviéticos. Devemos ressaltar que a proposta inicial dessa atividade era a de que os estudantes produzissem uma revista de época revelando as interpretações e ideias correntes no contexto que deveriam abordar. Desse modo, o grupo B se destacou por entender como a manipulação da informação pode ser usada para favorecer ou desfavorecer uma doutrina. Suas reportagens e entrevistas foram coerentes com a proposta da revista em revelar as opiniões soviéticas favoráveis ao sistema socialista.

2.3 Grupo C: Revolução Russa

Grupo C tratou da Revolução Russa e produziu uma revista dedicada a uma oposição ao Comunismo, embora seja datada de março de 1980. Logo de início percebemos um equívoco na data da revista, que não coincide com o período histórico (1917) da Revolução Russa, embora a revista seja produzida como parte deste contexto. Nesse ponto, observamos um descuido do grupo ou até mesmo uma falta de atenção ou desconhecimento em relação à data do acontecimento.

Na revista, o grupo teve uma postura mais cautelosa na escolha do posicionamento político diante da Revolução Russa, preferindo segundo eles, "não ficar contra, já que se tratava de um governo autoritário". Esta concepção de que durante este período a URSS era autoritária pode ter sido influenciada pelo livro didático, visto que o capítulo do livro didático⁹, que trata da Revolução Russa, apresenta o socialismo como "um sonho que virou ditadura". Como também pode ter influência do *site* que classifica o governo de Stalin como "governo pelo Terror".

O grupo C usou a internet e o livro didático como fonte de pesquisa. Escolheram o livro didático, pois o livro abordava de forma mais profunda o assunto, explicando didaticamente como se deu a Revolução Russa. Contudo seus integrantes tiveram dificuldades no manuseio do computador, foi necessário orientações básicas de como usar *sites* de busca e como selecionar imagens da internet. Estes estudantes já tinham contato com a informática em seu cotidiano, mas para outros fins como diversão e comunicação. Mesmo que já tenham

⁹AZEVEDO, G.C ; SERIACOPI, R. Projeto Teláris: História Séculos XX e XXI, 9º ANO.1 edição. São Paulo: Ática, 2012.

usado outras vezes a internet para fazer trabalhos escolares, tiveram dificuldades em usá-la de modo que não fosse para o entretenimento.

Nesse sentido, observamos que a informática no ambiente escolar ainda é pouco usada para fins pedagógicos, não só devido à infraestrutura das escolas e também pela resistência de alguns professores em desenvolver novos caminhos de aprendizagem por meio desta ferramenta. Há também pouca motivação dos estudantes na busca por cursos básicos de informática. Estes motivos geram alguns obstáculos quando se deseja utilizar as tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem.

Os *sites* mais acessados pelos estudantes sobre a Revolução Russa foram os seguintes: *Só História, Sua Pesquisa, Brasil Escola e Wikipédia*¹⁰. O *site* Só História retrata a Revolução Russa evidenciando a autocracia e miséria no país antes da revolução, como se a eclosão da revolução fosse uma fatalidade devido ao contexto da época. Já o *site* Sua Pesquisa evidencia também o atraso tecnológico da Rússia antes da revolução, bem como a falta de democracia e repressão após a revolução. Já o *site* Brasil Escola faz uma abordagem da Revolução Russa com mais ênfase na doutrina comunista, evidenciando as concepções socialistas dos Mencheviques e Bolcheviques. O *site* Wikipédia faz uma abordagem mais aprofundada sobre a Revolução Russa, caracterizando seu contexto histórico, bem como seus antecedentes e seus desdobramentos até a eclosão da revolução.

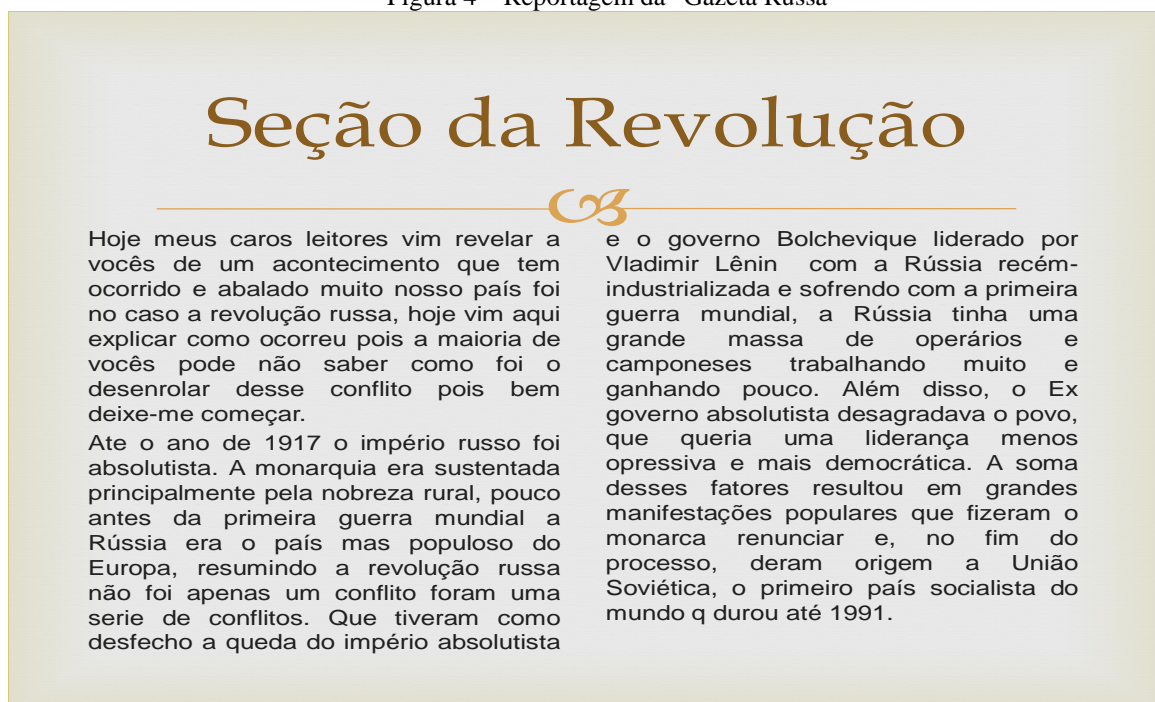
O Grupo C nomeou sua revista de "Gazeta Russa". Observamos que o fato de situar a revista no ano de 1980 se deve à sua proposta de abordar a história da Rússia desde a Revolução Russa até o ano de 1980.

Figura 3- Capa da Revista de época: "Gazeta Russa".



¹⁰ <http://www.sohistoria.com.br/>, <http://www.suapesquisa.com/>, <http://www.brasilecola.com> e <http://pt.wikipedia.org>.

Figura 4 – Reportagem da "Gazeta Russa"



A reportagem da "Gazeta Russa" retrata os motivos da eclosão da Revolução Russa e do socialismo na União Soviética. Devemos ressaltar que o texto não foi totalmente produzido pelos estudantes, mas copiado da internet, especialmente do *site* Wikipédia¹¹. Outras reportagens da revista também apresentaram cópias da internet.

A seção de entrevista produzida pelo grupo C foi feita com Vladimir Lênin, um dos líderes da revolução socialista na Rússia, apesar do período abordado na revista compreender os anos 1980 e Lênin ter morrido em 1924. Foram feitas perguntas sobre a atuação do povo na revolução e os resultados desta para os russos. Nessa parte podemos perceber não só os equívocos dos estudantes e a confusão que fazem entre épocas distintas e personagens históricos, mas também o entendimento que tiveram sobre a elaboração da revista. Contudo, percebemos a falta de atenção e certa desmotivação dos estudantes em produzir suas interpretações diante dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e consultados na internet.

Figura 5- Entrevista da Revista "Gazeta Russa"

¹¹ http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Russa_de_1917.

Entrevista com Vladimir Lênin

1- Quais motivos levaram o povo russo se revoltar de tal maneira?

Creio que a insatisfação e a desigualdade do povo que vivia em um tempo muito duro que aera a monarquia absolutista e também com a Rússia na primeira guerra mundial a crise econômica estava alta e isso também deve ter levado as pessoas se revoltarem.

2- Essa revolução favoreceu ou desfavoreceu a população?

Por uma parte favoreceu mas também apenas a parte rural pois a Rússia tornou principal exportadora de grãos o que favoreceu a população rural que puderam exportar com mais facilidade seus produtos.

Ao produzir esta revista os estudantes deveriam compreender a conjuntura social, econômica e política da sociedade russa durante o período pré-revolução e pós-revolução Russa, bem como as motivações para a eclosão da revolução e as características do sistema socialista. Contudo, o grupo desenvolveu poucos textos, a maior parte foi literalmente copiada da internet. Houve também pouco cuidado em relação aos anacronismos, como na entrevista com Lênin em 1980. Os anacronismos eventualmente acontecem quando se interpreta e ressignifica o passado. Trata-se de um erro em cronologia que, como bem define a Wikipédia, “ocorre quando pessoas, eventos, palavras, objetos, costumes, sentimentos, pensamentos ou outras coisas que pertencem a uma determinada época são erroneamente retratados noutra época”¹². O risco de anacronismos exige cuidado e atenção por parte dos professores para evitar que sua utilização se torne fonte de erros ou equívocos. A falta de informações sobre os acontecimentos e sujeitos históricos, especialmente sobre sua localização espacial e temporal, muitas vezes desencadeia tais anacronismos que podem prejudicar a análise histórica, distorcendo as especificidades de cada contexto histórico.

2.4 Reflexões sobre a Pesquisa-ação no ensino de História

¹² <https://pt.wikipedia.org/wiki/Anacronismo>.

Na análise das revistas produzidas pelos estudantes observamos o modo como eles se relacionam com os conhecimentos pesquisados na internet e adquiridos em sala de aula, bem como a capacidade de pesquisa, reflexão, produção de textos, interpretação e crítica em torno da história e das fontes consultadas. Para avaliar este trabalho realizado com os estudantes, aplicamos também um questionário com perguntas reflexivas sobre o tema de pesquisa desenvolvido por cada grupo. Por meio deste questionário buscamos também verificar os resultados da pesquisa-ação que desenvolvemos em sala de aula.

Constatamos que houve envolvimento dos estudantes nas atividades de pesquisa e produção das revistas. A experiência da empatia sobre os acontecimentos históricos fizeram com que eles pensassem de forma mais cuidadosa sobre o passado. A revista de época também trouxe uma proposta diferente dos trabalhos convencionais de história, com o uso da informática e da internet em sala de aula. Esta experiência parece ter despertado nos estudantes certo interesse e envolvimento nos trabalhos de história, como também proporcionou momentos de exercício de interpretação do passado.

Com esta experiência compreendemos melhor como funciona o processo de aprendizagem dos estudantes em contato com fontes da internet, livros didáticos e conteúdos ministrados em sala de aula. Assim, observamos o modo como eles selecionam e fazem uso dos conhecimentos provenientes destes espaços na construção de narrativas históricas. Ficamos impressionados com a criatividade dos estudantes na edição e produção das revistas. Como afirma Torrance (1987),

É possível se ensinar a pensar criativamente, utilizando-se vários meios, sendo que os de maior sucesso envolvem a função cognitiva e emocional, possibilitam adequada estrutura e motivação e dão oportunidades para envolvimento, prática e interação entre professores e estudantes. Condições motivadoras e facilitadoras fazem a diferença para efetivar a criatividade, sobretudo quando o professor é deliberadamente envolvido. (Torrance apud OLIVEIRA, 2009, p. 7)

Contudo, consideramos ainda que a ousadia em criticar e refletir sobre a história foram pouco expressivas nas revistas. A forma com que lidam com o conhecimento histórico, somente reproduzindo e decorando, ainda está muito presente. Esta forma de "decoreba" da história impede que os estudantes sejam estimulados a pensar historicamente os conhecimentos confrontados. Em meio a uma tradição de ensino tão "conteudista" e marcado pela memorização e repetição de conhecimentos, fica difícil fazer com que o ensino de história colabore numa educação libertadora capaz de transformar o estudante num cidadão crítico e reflexivo. O modelo de estudante como mero reproduzidor de conteúdos continua

vigente, devido à forma com que o ensino de história ainda é reproduzido nas escolas e nos livros didáticos. Como afirma Bernard Charlot (2012),

A sociedade não precisa mais de alguém que traga a informação. Isso o computador pode fazer. A sociedade precisa cada vez mais de um mestre que ensine a pensar, a resolver problemas, a produzir conhecimento. Só que dificilmente o educador sabe como fazer isso (CHARLOT, 2012).

Apesar das vantagens e importância da atividade aplicada em sala de aula, observamos ainda alguns pontos que falharam nesta proposta de pesquisa-ação, relacionados especialmente ao planejamento inadequado de alguma das etapas deste processo, como a implementação do plano de intervenção. Percebemos que a forma de organização do trabalho em grupo não contribuiu de maneira adequada para o envolvimento de todos os estudantes no processo de pesquisa e produção das revistas, uma vez que ficaram alguns estudantes ociosos, como também houve estudantes que se comprometeram e trabalharam mais do que outros. Um dos problemas do trabalho em grupo está no modo de distribuição das tarefas, para isso consideramos necessária a orientação e intervenção do professor nesse processo, para que todos os alunos possam participar de forma igualitária.

O trabalho de produção das revistas poderia ter sido feito em duplas, ou até mesmo individual. Assim seria possível identificar melhor as necessidades dos estudantes, e distribuir igualmente as tarefas. Dessa forma, talvez pudéssemos avaliar melhor os resultados desse trabalho. Entretanto, percebemos que o trabalho em grupo ainda é uma boa alternativa para a interação, socialização e aprendizagem colaborativa entre os estudantes. Como afirmam as autoras Doralice Inocêncio e Carolina M. C. Cavalcanti,

Por meio da interação dos participantes do grupo, a elaboração dos saberes existentes e de novos vão se construindo à medida em que há uma interpenetração dos conhecimentos intercambiados. A migração de uma concepção para outra e sua (re)construção é possível a partir das relações e trocas estabelecidas que, se feitas isoladamente, podem ficar restritas a visões míopes e desconectadas com a proposta do trabalho (CAVALCANTI; INOCÊNCIO, 2005 : p. 8)

Como educadores enfrentamos dificuldades, a respeito de fazer o estudante pensar e resolver problemas, como também a produzir conhecimentos. Com a pesquisa-ação percebemos que as soluções para o enfrentamento desses problemas demandam estudos mais aprofundados e tempo para o planejamento, avaliação e replanejamento de atividades pedagógicas que buscam incidir sobre estas dificuldades. Não há uma fórmula universal para o tratamento dessas questões, por isso optamos pela pesquisa-ação, por considerar as

necessidades e problemas específicos da escola e turma onde atuamos como professora de história. Nesse sentido, a busca por soluções não se esgota apenas em uma atividade pedagógica. Entendemos que deve fazer parte do cotidiano do professor a responsabilidade constante de orientar os alunos na interpretação e produção de conhecimentos históricos.

Os estudantes, em sua maioria, ainda têm dificuldades em interpretar textos e abstrair informações. Eles ainda estão acostumados a reproduzir conteúdos provenientes de outros espaços. Assim, quando produzem um texto costumam ter bastante dificuldade. Os estudantes ainda tem a visão de que todos os conhecimentos são verdadeiros e que devem simplesmente ser reproduzidos. Tudo isso revela um problema ainda maior, ligado ao predomínio de uma concepção tradicional, de longa data, que considera a história como verdade pronta e acabada e que deve ser simplesmente aceita sem questionamentos. Nesse ponto, percebemos que as concepções históricas dos estudantes não são apenas forjadas na escola, pelos livros didáticos e os professores, mas carregam também as marcas de uma cultura histórica que circula na internet, na mídia, na televisão, nos filmes e outros espaços educativos.

O ensino tradicional carrega um discurso de autoridade sobre o conhecimento que inibe os estudantes na sua imaginação e criatividade. Nesse quadro a educação não colabora na formação de cidadãos autoconfiantes em produzir e interpretar conhecimentos. A herança do ensino tradicional está tão enraizada que seria ingenuidade achar que apenas um plano de ação poderia eliminar um problema que está presente na educação escolar há décadas. Como afirma Gaudêncio Frigotto, não há uma "fórmula mágica",

Os processos educativos não podem ser inventados e, portanto, não dependem de ideias mirabolantes, megalômanas de gênios que dispõem de planos ou fórmulas mágicas. Depende de uma construção molecular, orgânica, *pari passu* com a construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais (FRIGOTTO, 1995, p. 176).

Para rompermos com a perspectiva da história tradicional é necessário desenvolver atividades que estimulem a desnaturalização desse tipo de conhecimento. Revelando seu caráter histórico-cultural e de construção, para que os estudantes sintam-se motivados em interpretar e produzir conhecimentos históricos.

A pesquisa-ação pode colaborar na implementação de soluções aos problemas ligados à formação do pensamento histórico-crítico dos estudantes, mas para que suas estratégias de intervenção no ambiente escolar tenham bons resultados é fundamental o amparo/suporte institucional (seja ele escolar ou acadêmico) para a realização da pesquisa, assim como o

empenho e o interesse de todos participantes envolvidos (estudantes, professores, direção e coordenação da escola ou orientadores).

A pesquisa-ação foi fundamental no aprimoramento da minha prática pedagógica, enquanto professora de história. Esta pesquisa serviu especialmente para analisar e refletir sobre as aprendizagens dos estudantes diante das mídias digitais da internet. Percebemos que as atitudes dos estudantes, diante de conhecimentos históricos que circulam na internet, requerem nossa atenção, acompanhamento e orientação cuidadosa para que a pesquisa escolar possa realmente contribuir na formação para cidadania crítica. Esta experiência, com certeza, nos possibilitou a formação de uma consciência mais crítica e reflexiva diante de problemas que envolvem o ensino-aprendizagem da história e a educação escolar para a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-ação nos ajudou a melhor compreender alguns desafios e problemas encarados no cotidiano da docência em história em escola de Goiás. Nos fez refletir e investigar as causas de um determinado problema: a falta de senso crítico e capacidade de interpretar conhecimentos históricos. Esta consciência crítica e reflexiva desenvolvida na investigação em sala de aula, por meio da observação e aplicação de questionário, e na leitura de textos acadêmicos que versam sobre essa questão, contribuiu no planejamento de uma ação pedagógica, tendo em vista uma solução para esse problema. Essa estratégia de pesquisa e ação aguçou ainda mais o nosso olhar para os problemas relacionados à aprendizagem dos estudantes. Além disso, nos proporcionou uma experiência importante na forma de atuação

em cada etapa de um trabalho pedagógico, ao nos fazer refletir e avaliar nossas próprias ações tendo em vista o aperfeiçoamento da prática.

Devemos ressaltar que os resultados dessa pesquisa-ação, aplicada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola de Goiás, são conhecimentos produzidos a partir de um contexto específico e que talvez não se apliquem a outros contextos escolares. A pesquisa-ação atua em ambiente com variáveis distintas, seu desenvolvimento é realizado conforme as necessidades dos indivíduos pesquisados. Desse modo, os seus resultados não podem ser generalizados, embora possam colaborar de alguma forma nas intervenções em outros contextos.

A pesquisa-ação nos ajudou pelo fato de trabalhar as adversidades no ambiente escolar em que atuo como professora de história. Para solucionar o problema da ausência de pensamento crítico e reflexivo dos estudantes percebemos que é necessário maior dedicação e tempo em sala de aula, visto que este problema está amplamente enraizado em nosso sistema educacional. Apesar disso, não vamos desistir! A partir desta experiência de pesquisa-ação continuaremos problematização, investigando, planejando, avaliando e replanejando e reavaliando minhas ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Livro Editora, 2007.

BARRETO, Evanice Ramos Lima. A influência da Internet no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 106 -Março de 2010. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/8269/5318.pdf>. Acessado em: 23 março de 2015

BITENCOURT, Circe Maria F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. Coleção Repensando o Ensino. 2. ed., São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Ensino de quinta a oitava séries. História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional** (Lei nº. 9.394/96), Diário Oficial da União, Brasília: MEC/SEF, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Professores não são preparados para Ensinar**. 2012 Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-04-23/professores-nao-sao-preparados-para-ensinar.html>. Acessado em 14 fevereiro de 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e Sua Prática**. 2 ed., Campinas: Papirus Editora, 1992.

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**, 3ª. Ed., Madrid, Espanha: Ed. Morata, 2000.

ENGEL, Irineu Guido. Pesquisa-ação. **Educar em revista**. n. 16, Curitiba: Editora da UFPR, 2000. Disponível em: http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_16/irine_engel.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2014.

FELGUEIRAS, M.L.. **Pensar a história, repensar o seu ensino**. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. A importância das novas tecnologias no ensino de História. **Universa**, nº 1, Brasília, fevereiro de 1999.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma reflexão. **Revista da História Regional**. v.4, n.2 1999. Disponível em: <http://www.uepg.br/rhr/v4n2/carlos.htm>. Acesso em: 12 de outubro, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 7ª ed., Campinas: Papirus, 2008

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autentica, 2004.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

INOCÊNCIO, D.; CAVALCANTI, C. M. C.. **O trabalho em grupo como metodologia de ensino em cursos e disciplinas**. Universidade Santo Amaro. São Paulo, 2005.

JORDÃO, Rosana dos Santos. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. **Formação de Professores/n.08**. São Paulo: FEUSP, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0816.pdf>. Acessado em 30 de outubro de 2014.

LEWIN, Kurt. **Psychologie dynamique. Les relations humaines**. 4.ed. Paris: PUF, 1972.

_____. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1946.

LOWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen**. Marxismo e Positivismo na Sociologia do conhecimento. 6 ed., São Paulo: Cortez, 1998.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Por que ensinar história hoje? O significado de cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **X Encontro Regional de História**. ANPUH/RJ: História e Biografias. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

MARROW, A. J. **Kurt Lewin**. Paris: E.S.F., 1972.

MIRANDA, Marília Gouvêa de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Zélia M. F. de; ALENCAR, Eunice M. L. S. de. A Criatividade faz a diferença na Escola: o professor e o ambiente criativos. **Contrapontos**. Vol. 8, n. 2, Itajaí, mai/ago, 2008.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. História das mulheres em planos de aula: mídias digitais e saberes docentes na Internet. **Labrys**, v. 27, 2015.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: SERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras; ALB, 1998.

PESCADOR, Cristina M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais - **IV CINFE** Congresso Nacional de Filosofia e Educação. Maio de 2010. Caxias do Sul, RS, Brasil. Disponível em : http://www.ucs.br/ucs/tplcinfo/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/tecnologias%20digitais%20e%20acoes%20de%20aprendizagem%20dos%20nativos%20digitais.pdf Acessado em : 26/03/2015

PIAGET, J.. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1973.

RUIZ, Luis A. Ortega. À Internet en classe de Historia? In: **Las Ciencias Sociales en Internet**. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. Mérida, 2001. Disponível em: http://www.ub.es/histodidactica/libros/Ccss_Int.pdf Acesso em: 31 Dez. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

SERGIOU, K. Why do students plagiarise? Engineering communication center- **The problem of Plagiarism**. Conference 2003 . University of Toronto. Disponível em: <http://www.plagiarismadvice.org/research-papers/category/engaging-students/2> .pdf. Acessado em: 11 maio de 2015.

SOSA, Derocina; TAVARES, Luana Ciciliano. Ensino de história e novas tecnologias. **Revista Latino-Americana de História**. Edição Especial: PPGH-UNISINOS, vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013.

STENHOUSE, Lawrence. **An Introduction to Curriculum Research and development**, London, 7 ed, 1984.

TORRANCE, E. P. Teaching for creativity. In: ISAKSEN, S. G. (Org.). **Frontiers of creativity research: beyond the basics**. Buffalo, N. Y: Bearly Limited, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Universidade de Murdoch. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.